

社会問題の革新と人間教育の役割

— F. フレーベル、R. シュタイナーの教育論から —

酒 井 玲 子

目 次

第 1 章 フレーベル、社会問題との関わり

- (1) ナポレオン戦争の参戦
- (2) カイルハウ学園への政治的圧力
- (3) 人間教育の神髄
- (4) 生命革新の訴え
- (5) キンダーガルテンと「禁令」

第 2 章 シュタイナー、社会問題の核心

- (1) 社会有機体三層化構造
- (2) 社会問題解決の核心
- (3) 芸術教育の実践

はじめに 問題の所在

(1) 教育思想や教育論は時代の政治やよって立つ社会の事象とは無関係ではあり得ない。例えば、ユネスコ憲章前文には、「戦争は人の心の中で起きるので...人の心の中に平和の砦を築かなければならない」と掲げられている。ここにみるように、人の心の中に他国や他民族に対する無知や偏見、差別意識が強いほど、それが戦争に結び付きやすい。そこから言えるのは、第一に、内面のあり様を重視しつつ、社会問題へアプローチせざるをえないということなのである。

平和、あるいは社会問題の解決には、人間の内面の根底に平等や博愛、自由な精神が息づくように、その種を蒔き、育てる営みであるといえよう。

だが、一方、戦争や紛争などの社会問題を引き起こす一定の経済的・政治的理由、すなわち、貧困、失業、差別、宗教や民族的偏

見など、その社会に沈殿する構造的な暴力に対する直接的な解決策もまた必要である。

つまり、社会問題は人間の内面と社会の諸相との二要因の複雑な絡み合いの中で生起するものであるから、両面からのアプローチが要請されるのである。

本稿でとりあげる F. フレーベル (Friedrich Fröbel, 1782-1852) と R. シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861-1925) はドイツ観念論哲学の系譜に位置するが、その時代的間隔にもかかわらず、激動の19、20世紀の社会と対峙した人間教育の実践者であった。彼らに共通したスタンスは、時代の戦争や圧政等へのアプローチの仕方が、人間の内面に深く分け入り、その精神の変革を通じて社会の変革を遂げようとする試みであったといえるだろう。

(2) さて、フレーベルのいう「神性」(Göttlichkeit)の自覚や「統一」(Einheit)や「和合」(Zusammenwirken)のキーワードは、人間の内面的な精神活動ではあるが、時代の社会状況と密接に切り結ぶ内容を含んでいる。彼が参戦したナポレオン戦争時の自由、和合、共同、一致、統一の旗印は、そもそもフレーベル思想の根底をなすドイツロマン主義思想や研究対象である「球体法則」が反映されていると考える。

ここでは、主著『人間の教育』や『1836年は生命の革新を要求する』を手掛かりに、フレーベルの「統一」「和合」等のもつ意味を時代との関わりで考察したい。

第二にはシュタイナーを取り上げるが、彼

は、世紀末から第1次世界大戦という人類史上未曾有の大戦争を経験している。彼はその時代をバックに「人智学」を築き、「社会三層構造化運動」を提唱した。その内実は、社会における自由な精神文化の優位性であり、個々の人間の自由な思考活動による「精神」(Geist)への到達なのである。ここでは、そのシュタイナーの人間変革思想を彼の社会活動との関係から探りたい。

内外の社会状況が憂慮される今日、上記、二人の「古典」を手掛かりに、その人間教育の神髄を探ることは、社会革新に迫る糸口になろうと考えている。

第1章 フレーベル、社会問題との関わり

(1) ナポレオン戦争への参戦

ナポレオン軍に対する祖国解放戦争についてフレーベルは、「今や受難の1813年が来た。あらゆる人々は祖国を守るために武器をとり、また武器をとれと叫んだ」とマイニンゲン公爵宛の書簡に記している⁽¹⁾。かのフィヒテは『ドイツ国民に告ぐ』において青年達に参戦を呼びかけたのだが、その背景にはドイツ領邦諸国家がライン同盟(プロイセンなどを除く)に統合され、ナポレオン軍の統治下に置かれた実態がある。フィヒテはこの外圧を糾弾し、ドイツ民族の解放や統一、ドイツ精神の涵養を説き、「もしも救済を望むなら、我々は自分で自分を救済することの他にない⁽²⁾」と訴えかけたのである。フレーベルの回想によると、この対ナポレオン戦争に志願した彼の理由は次のようである。

「今や受難の1813年が来た。あらゆる人々は祖国を守るために武器を執り、また武器を執れと叫んだ。(中略)たとひ、私が祖国を有っていると実際には言ひ得ないにしても、おそらくは私に教育されるようになる少年や各々の子供達は祖国を有っているということ、

そしてこの児童達は自ら祖国を防衛することの出来ない今日、この祖国が防衛を要求しているということを私は承認せざるを得なかった。荷くも武器を執るに耐え得る青年が、児童及び少年の祖国を血と命とで守りもしないで彼等の教師に成り得るなどとは私は全然考えることが出来なかった。(中略)戦争への動員はわたしがそのうち生きている人類・国家・及び時代の共通の艱難の象徴であると思われた。そして私達がそのうちに生きている人類の共通の艱難を克服することに参加もせず、また共通の危険を駆逐するために自己の義務を果たしもしないのは、威厳なきことであり男らしくないことであると私は感じた⁽³⁾」。これを読むと、彼は愛国心に富むが、無抵抗の平和主義者ではなかったことがうかがえる。

だが、多くの青年たちの熱望に反して1815年のウィーン会議の結果は、絶対主義国家群の強化を意図する神聖同盟の締結をもって収束するのである。その結果、反自由主義をかかげたメッテルニヒ主導のオーストリア・プロイセンなどの38主権国家からなるドイツ連邦が成立した。しかし、この新国家によっては、真の独立、自由、国家的統一の悲願は実現されず、新たな統一の要求は革命的な動きとして醸成されていくのである。

(2) カイルハウ学園への政治的圧力

そうした背景の下にフレーベルと政治との関わりの第二として、カイルハウ学園(Keilhau Anstalt)時代が挙げられる。ベルリン大学の研究職辞任後、彼は1816年にグリースハイムで、翌年、それをカイルハウに移転し、大家族的共同体である青少年の寄宿学園を設立した。ここで、労働と知識を結合した理想教育を企てたのである。

だが、その学園の教育にプロイセン絶対主義国家の査察の手が伸びることになった。それは、フレーベルのいう「醜い、嵐を孕んだ夜」の幕開けであり、実際、バーロップ(J.

Barop) が、学園には「1815年の精神が刻み込まれていた⁽⁴⁾」と記している通りである。また、甥のユリウス (Jurius) が、「教師も生徒も男も女も du (君などの意味) で呼び合う」親密な人間関係であったことや、散歩では独立、解放の歌を唄ったと述べていることから学園の様子がうかがわれよう。この教育集団の主要スタッフが、解放戦争時代の戦友であり、ともにドイツ民族の解放、独立、平等、統一の根本精神で一致していたことは事実である。

だが、皮肉なことにプロイセン政府の命で査察に入ったルードルシュタット侯国宗務局監督長ツエー (C. Zeh) は、その調査結果を具体的に、かつ好意的に報告したのである。以下は、学園についてのツエーの報告である。

「身分や門地の特権の別はなく、下級生と上級生が混じあって一人一人が彼自身の規律をもっていながら、同時に一人の父親から生まれた兄弟のように楽しく生活している。みんなが自由奔放にそれぞれの力に応じて遊びをつくりながらも他方彼らは絶えず教師たちの交替での監督のもとにあり、教師たちも生徒と一緒に遊んでいる。その遊びの規則のもとでは教師たちも生徒たちも全く平等である⁽⁶⁾」

この報告は、後年、学園教育の実際を知るうえで多大な手掛かりとなった。そして、これは、学園教育の賞賛に繋がるというパラドックスを生んだわけである。この背景には、プロイセンに従属させられている小国ルードルシュタット侯国の立場が反映されているともいえる。

だが、ツエーの報告にもかかわらず、「民衆扇動家の巢窟」、「革命精神の温床」等の学園への風評は、私立学園の経営に影響し、閉校寸前にまで追い込まれることとなった。それはまさしく、「1815年の精神」が当時最も激しい迫害に晒されていたことを表しているが、却ってその精神と教育的情熱がこの学園の存続を可能にしたともいえるのである。

困窮したフレーベルは、学園教育を弁明して『人間の教育』(Die Menschen Erziehung, 1826)、副題「カイルハウ一般学園において努力されている人間の教育、教育技術、および教授法、教訓法」を著した。これが彼の主著となり、後年、教育の神髄とまで評価されるのだが、これもまた、教育史上の逆説の一例であろう。

先のバーロップは、カイルハウ学園について、「教育を政治に利用するという有害な志向からは、シリウス星と地球の距離ほども遠かったことは言うまでもない⁽⁷⁾。」と証言している。実際、学園は『人間の教育』の実地の場であり、フレーベルとその共同体の事業を貫く思想の具現体であったといえる。

フレーベルのマイニンゲン侯への書簡にもそのことが記されている。「生活の機械や国家の機械を彫刻(するのではなく)...私はひたすら自由で、思索的で、自己活動的な人間をくりたいと思った」(Freie, denkende, selbstständige Menschen⁽⁸⁾)。ここに彼の人間教育の最終目標を見て取れるのである。

(3) 人間教育の神髄

フレーベルは自らの戦いについて次のように述べている。「わたしの全生涯は個別的で暗い人間的なもの、個々の人間のもつ個人的な孤立したおそらくはまたは利己的な志向と一般的な純粋に人類的なものとの戦いである。この戦い、この戦争は、今も昔も人生においていずれは戦い抜かれなければならないものなのだ⁽⁹⁾」と。フレーベルは、「利己的な志向」を神を万物の核とした「一般的な純粋に人類的なもの」、すなわち神性 (Göttlichkeit)、永遠なるもの (Ewigkeit) に置き換えたのである。自分と他者とのコミュニケーションが神性によって崇高な生活に高められるべきものとされる。

逆にフレーベルが、「暴力的な干渉的影響が若い動植物の純粋な発達と健全な発展とを

壊すもの⁽¹⁰⁾」として否定するのは命令的、規定的教育であり、それが妨害的、破壊的に作用するからである。反対に「受動的・追従的」教育が強調される。従って、内面的生命の混乱が害を及ぼすことの最も少ない人間関係と環境が人間の成長に必要とされるというのである。

さて、乳児の周囲の人間に表す最初の微笑は共同感情の芽生え、人間としての自覚の始まりとして重視されている。遊びは、人と人との和合、一致をもたらすものと位置づけられている。その根拠は、「我々がもはや分離し、引き裂くような眼でもって世界や人間を直視しないで、統一的な神聖な眼でもって世界や人間や歴史を直視するならば、われわれにとって世界は神の啓示となるであろう⁽¹¹⁾」、という教育精神なのである。

ところで、この調和や一体化という概念、それが人間に内在するという思想は、シェリング (F. Schelling) の同一哲学や宗教的浪漫主義思想の系譜に繋がっている。初期ドイツロマン主義哲学者のシェリングは人間精神を弁証法的に把握し、これを自然に当てはめて自然を一つの有機的生命体とし、自己発展の同一哲学を確立した⁽¹²⁾。フレーベルの「球体法則」もこの影響を受けており、それは事物の認識に関して「反対のものととの統一、調和、一致が見つけられる時、はじめて認識される⁽¹³⁾」等と表現されている。

(4) 生命革新の訴え

さて、スイスでの孤児院長時代を経たフレーベルは、論文『1836年は生命の革新を要求す』(Erneuerung des Lebens fordert das neue Jahr 1836) を発表する。この論文を見ると、当時の絶対主義国家と社会が彼を絶望的心境に追いやっていったことがわかる。

彼はいう。「最高の道徳や宗教の力は実際には、家庭を作っている両親のうちにあって、現在の家庭は、はたして自己および

家庭に賜った天使である子どもたちをよく周囲の生活現象や生活環境の有害な影響から完全にまもることができようか⁽¹⁴⁾」と。

また、「家庭は人間らしい要求に対してただに無縁であるだけではなくて、むしろそれに反するような外面的な絶対的な影響や偏見、さらに国家の要求などに服従ししなければならないのではあるまいか⁽¹⁵⁾」とも述べている。そして、軍制や兵役の義務によって神聖な家庭生活を破壊している事実⁽¹⁶⁾に言及し、痛烈な批判を展開しているのである。

だが、結末として彼は、生き生きと自由であり、神と自然と人間とが共同生活が出来る「真の人間が民族の部分として、人類の部分として親密に和合⁽¹⁶⁾」する国土を模索する。その点では母国への失望があるが、内面の葛藤をへてここに踏み止まることにする。民族の和合、神・自然・人類の共生の創造をこの地で実現する意志を固めるのである。それが彼にとっては、「新しい生命の春、人類の春を告げ知らせる声⁽¹⁷⁾」として響いたからである。

この生命の革新の訴えは全体として、家庭や地域から発信して、社会、国家、人類へと拡大する地球的・宇宙的響きともいえる主張になっており、後の『母の歌と愛撫の歌⁽¹⁸⁾』の思想に繋がっている。

ところで、こうしたフレーベルの家庭や地域の教育論は、すでにカイルハウ学園時代に地理・地域の教育実践論に表現されている。

「すなわち身近な環境や自分が生まれ育ち生活したことによく精通しており、自分の近隣の自然や自然の産物のことを詳しく知っており、それらに十分精通しているという確かな感じ、その生き生きとした意識ほど、幼児や少年や青年に真の力の感情、高尚な精神生活の確かな感情を強めるように作用するものはない。⁽¹⁹⁾」

家庭を基礎に、生まれ育った地域への精通が身体、生命の真髄の土台となり、将来の市民を形成する思想は今日の地域に根ざした教

育論に相通じている。ここに表現されている生命（いのち）革新の発想は熟成されて、やがてキンダーガルテン（Allgemeine deutschen Kindergarten, 子ども達の園、庭）の設立につながっていくのである。

（５）キンダーガルテンと「禁令」

フレーベルによってブランケンブルクに1840年に開設された最初のキンダーガルテンは、路地に裸足で放任されている子どもらの託児所的な保育実践であった。が、後には市民・国民、国際的な幼児教育運動として諸形態を取りながら拡大されていった。

キンダーガルテンでは、「子どもに生きよう」(Kommt, laßt uns unsern Kindern Leben)⁽²⁰⁾を合言葉に、人間社会の革新を大人と子どもの共同感情の育成に託した。この言葉はすでに『人間の教育』に記されているのだが、時が熟し、1840年代に幼児教育の実践に生かすこととなったのである。

そして、このキンダーガルテンもまた、祖国、社会、人間の分裂や争いを克服する思想の具体化に他ならない。ここでも、個別性、多様性、統一性を意味する共同作業や遊び、遊具の使用による活動として登場するからである。

終生一貫した彼の信念は、1848年の共和制を目指す市民革命への支援となって表される。カール・ハーゲン（K. Hagen）教授宛の彼の書簡では明確に、「私は一世代以来共和国のために、また共和国を目指して教育し、かつ陶冶して来ています。私は共和主義的な諸徳の実現のために陶冶し、かつ教育して来ています。」⁽²¹⁾と記しているのである。

さて、この書簡には注目すべき次の言葉がある。それは、「政治学と教育学（それぞれその広い意味でとらえた）は、国民生活並びに人類生活の夫婦、すなわち神をつうじて合一されている」という表現である。⁽²²⁾

その意味で、彼には好都合な時代が期待さ

れており、ここにはその高揚した心情が吐露されているのである。

しかし、革命は挫折し、彼の期待は打ち碎かれた。その余波で1851年には「キンダーガルテン禁令」(Kindergarten Verbot)が公布され、増加しつつあったキンダーガルテンは閉鎖を余儀なくされていくのである。その背景にはフレーベルのキリスト教理解や自由教会との関わりの疑い、そして市民運動として拡大していくキンダーガルテンを弾圧する目的があったといえよう。

第2章 シュタイナー、社会問題の核心

（１）社会有機体三層化構造

以上のように、フレーベルが国民精神の革新を願って教育運動を展開したのに対して、シュタイナーは直接、社会改革運動に着手している。

1899年から1905年の間、シュタイナーのベルリンにおける労働者教養学校⁽²³⁾での教師体験は、自らの哲学と社会問題を結合する契機であったといえよう。事実、それを人智学者のブリュル（R. Brüll）が証言している。彼によれば、シュタイナーが労働者教養学校での教育活動の経験から、「イデオロギー化した精神生活と商品化された労働力」という荒唐した生産関係を見たこと、プロレタリアートの心的力に重大な関心を払った点を指摘している。

また、シュトラウヴェ（C. Strawe）もシュタイナーがその学校で労働者運動に直接触れたと述べている。その結果、社会問題は極めて重要で、こうした問題こそ、精神的（霊的）な世界観を通じて正当に提起される問題であり、それを「時代の要求に立ち向かう人智学」⁽²⁵⁾と表現している。

だが、何故シュタイナーがこの労働者教養学校に招聘されたのか、さらに、決別に至っ

たのかについては明らかではない。両者側からの具体的な経緯や事実関係を記した文献が見当たらないのである。だが、彼の主著の『自由の哲学』(1984) や『神智学』(1904) には、すでに社会問題に対するシュタイナーの見解が表されているのも事実である。⁽²⁶⁾

とくに、彼は『マルキシズムと三層構造』などの文献において、F. エンゲルスの『空想から科学への社会主義の発展』を引用しながら、彼等の社会分析に評価を与えている。人間が生産過程の従属物に扱われ、資本の管理機構によって支配される構造についての彼等の分析に同意しているのである。

だが、一方、シュタイナーは、例え人間自身が物品と生産部門を管理したとしても人間精神の独自性は不可能であると断じている。

この点からマルクス等の理論は、「不完全な真理」⁽²⁷⁾、「目をくらませる誤謬」と批判している。

つまり、人間精神が経済生活に常に新しい力を吹き込むことが経済生活を新鮮に稔らせる保障であるとするところにシュタイナーの独自の思想がある。

資本による経済循環が人間支配の機構となっていることについて彼はマルクス・エンゲルス理論に共感しているが、彼らとの相違点は人間精神の自由なあり様が経済支配の解放によって実現されるか、という点に集約されているようだ。彼はその論を誤りとして、「致命的な結果」であると述べている。

すなわち、「経済生活が自由になり得るためには、それと並んで自由な法生活（政治）と自由な精神生活が存在しなければならないことに気づいていなかった」⁽²⁸⁾と論じている。当時のマルクスやエンゲルス、その後継者の自由な精神・文化活動論についてはここでは割愛するが、シュタイナーなりのこの分析には説得力があるように考えられる。

とにかく、シュタイナーにとって労働者教養学校での教師体験は社会問題に深く接近す

る機会であり、そこで具体的な認識を得て、三層化構造論を構築する一つのターニングポイントになったことは事実である。

さて、社会を経済、政治(法)、精神(文化)のそれぞれ固有の三領域に分化する彼の社会有機体三層化構想は1917年にほぼ定式化され、その後に運動として開始された。注目すべきことは、その社会三層化構造論では、生命体の機能と教育活動とが三分節され、それぞれがタイアップされているところにある。それを以下のように図式化してみた。

精神生活	法・国家生活	経済生活
脳・神経 (中枢)	肺や心臓 (呼吸・循環器系)	感覚器官 (代謝系・運動系)
自由	平等	博愛
思考 (14—21歳)	感情 (7—14歳)	意思 (0—7歳)

上記の社会有機体三層構造化運動の展開とほぼ同時期の1919年にシュタイナーは、『ドイツ国民とその文化界に告ぐ』という声明文の起草者となっている。それは、第1次世界大戦の敗戦とドイツ革命の勃発、そして新生ワイマール共和国の出帆という激動の時代を背景にして世に問うたものである。

その声明文では、まず大戦後のドイツを「崩壊せる国家の瓦礫のみ」と論じ、その悲劇を招いた誤謬を「本質的な目標設定」や「世界史的使命」の認識の欠如にあると指摘している。

実は、その「目標」とか「使命」とかが彼の社会有機体論の骨子をなすものであるが、それによれば、経済活動、政治活動、精神活動の三者が完全に独立し、互いに支配されず、協同作業によって「目標」を達成するという構想である。それは、その目標とする平等、博愛、自由な精神に満ちた国家を形成する「使命」の自覚への訴えでもあった。

この声明文は、ドイツ帝国がこの洞察と使命感の欠如が将来の不幸を拡大する道であると結んでいる。ここにはシュタイナーとその賛同者に差し迫った時代への危機感と啓蒙の自覚が漲っている。彼らは、それが理想主義者の主張と評されることに懸念している。それが「真の実践者」が、「新しい時代の発展」⁽²⁹⁾を要請し、発言しているのだというわけである。

(2) 社会問題解決の核心

1919年の『社会問題の核心』は、上記の三層構造化運動とほぼ同時に発刊されているのでこの運動の理論書とも読み取れる。しかし、その骨子となっているのは、15年以上前の論文『精神科学と社会問題』⁽³⁰⁾である。

そのなかで興味深いのは、R. オウエン (Owen) の米国インディアナ州ニュー・ハーモニー村における共同村の実践を分析してところである。オウエンは『新社会観』において、性格形成の大敵を営利主義と宗教的偏見、それに無知をあげているが、シュタイナーはそうした彼を「最も高貴な社会改良の人物」にあげている。彼の善意のみならず、当時の社会における労働や生活条件を分析し、その改善運動を展開したことを高く評価しているのである。

だが、その上でなおシュタイナーの批判は、人間の性格が環境に規定されるというオウエンの真髄に立ち向かう。すなわち制度や環境問題を知識と理解力によって、それを共同労働の力で解決し克服出来るのか、と問うのである。

つまり、シュタイナーは、人間の精神的・倫理的力が社会問題解決の核心であるという論拠に立って、オウエンのアメリカにおける共同村の失敗に言及するのである。この場合の批判は、個人の欲望が最大限に満たされる社会制度 (共同村) を理想とする点へ疑問が投げかけられている。すなわち、シュタイナーによれば、この共同村の瓦解の原因は、欲望

の充足の結果としてエゴイズムの蔓延に陥ったことに帰するのである。

その結論として社会の形成者は、「現在の環境を創った者たちの精神とは異なった思考・感情・意志」⁽³¹⁾をもった人間であり、それであれば現在よりもましな環境は決してできない、というのである。

その際、シュタイナーは、「オカルティズム」と称する「隠された叡知」がエゴイズム解放の鍵を握っているという。社会の不幸、貧困、危機などの社会問題の解決にはその類いの叡知をもった人間が共同体の構成員でなければならないのである。事態の理解者はオカルティズムの世界観を身につけた人間であり、その共同体においては、「各人が自らの労働の成果を自らのものとして要求することが少なければ少ないほど...他者の行為によって満たされれば満たされるほどその社会は健全である」⁽³²⁾と述べている。

では、彼の神髄となすその人間は、如何なるパーソナリティーの持ち主なのか。

この人間論については、すでに世紀の転換期の『自由の哲学』(1984) や『テオゾフィー』(1904) に見ることができる。後者の著では、以下のような認識の理想を説いている。

- ・対象に対して印象に囚われた判断を避け、ことがらの本質を体験する
- ・事物や人間のうちのどんな些細な価値や意味をも肯定できるような性質を自分の内に育てる
- ・思考生活は数学の判断と推論と一致したものとする。
- ・思考を厳密に規則づける
- ・思考する努力とともに行為にも努力する
- ・良い成果を問うのみならず、何を善なるものと認識するかを問う
- ・自分個人の行為の成果を問わず、一切の恣意を捨てる。
- ・現実の生活を重視し世間離れした思考方法によらない。⁽³³⁾

この思考の法則に従える人間は、「真の認識者」であって、すでに精神界を歩んでいるのだが、実際、これは生涯の道程においての目標なのである。

上記のように、彼が社会革新の特色を発揮するのは神智学協会(1902)から離脱し、人智学協会を結成(1913)した後の時期である。

1919年にシュツットガルトに開設されたシュタイナー学校は、賛同者 E. モルトの会社から「自由ヴァルドルフ学校」(Freie Waldolf Schule)と命名された。だが、その20年後の1938年にこの学校はナチスによって閉鎖を余儀なくされた。個々人の発達と自由人への教育が国家主義者の育成に抵触したからである。

(3) 芸術教育の実践

さて、以上のような思想に基いた今日のシュタイナー学校では、点数評価や落第のない教育課程、周期授業などのユニークな教育を導入している。幅広い古典文化、オイリュトミー(Eurytomie)などの感性や芸術教育が豊かなファンタジーを育て、反復による習得と喜びの体験等がその実践内容となっている。7年周期の教育課題の修得を通じて、青年期には、高い精神性を持つ自由人への形成が目標とされている。

本題に関する部分についてだが、シュタイナー教育の実践家のグルネリウス(E. M. Gmnerius)は、子どもの環境変化の問題を次のようにいう。ラジオ、テレビ、映画などによって一足飛びに大人の世界が子どもにのしかかり、不満感、不活発、神経質、子どもらしさを失った「自己破壊的な性向の急速な増加」⁽³⁴⁾が見られると指摘する。とりわけ周囲の大人の怒りを模像とした子どもの体液や新陳代謝の全機能の中にそれが働きかけるという。

その根拠としては第一には、7歳までの子どもは周囲の物的、人的環境を模倣しながら成長発達していく存在ととらえている。そのため、自然の成長の妨げになるものを回避し

なければならないのである。

シュタイナーは、次のように述べている。「もしも周囲に畏敬の念をもって模倣できるような人がおらず、そのような人の行為を自分のなかに受け入れることができなかったとすれば、幼児は生涯、自由を享受できなくなるだろう」⁽³⁵⁾

シュタイナーは、最初の7年間について、「この時期までにゆるがせにした事柄は、その後いつまでもとりかえしがつかない」⁽³⁶⁾と言っている。その観点から言えば、この暴力問題は重大で、先のグルネリウスは、「生涯を決定づける7歳間での人間教育」⁽³⁷⁾と表現しているのである。これは、子ども時代の暴力のみならず、すなわちこの時期の重要性を強調したものであろう。

少年期の教育にあつては、信頼できる教師の權威に支えられて知的、手工的な教育に導入されていく段階とされている。これがシュタイナー教育における7年周期説の第2段階だが、その「信頼性」の質が崩れる時にはどうなるかについては問われていない。

とにかく、シュタイナーとその後継の学校実践者は、子ども時代の暴力の原因は、周囲の大人による子どもの肉体に対する過度の要求にあるという。それが子どもの孤立性と攻撃性を生み出すと指摘し、その攻撃を事前に解消するためにイメージ豊かな夢想体験と没知性的な生活が強調されているのである。つまり、シュタイナー教育においては、暴力や争いに代わるファクターとして人間全体を芸術教育で満たす意義と実践が展開されるように見受けられる。シュタイナーは、ヴァルドルフ学校開設にあたっての連続講演において、次の言葉で教師たちを激励している。

ファンタジーを生み出す才能で満たせ
真理を求める勇気をもって
高い精神性への感覚を磨きあげよ⁽³⁸⁾

おわりに 社会変革の核心と人間教育

(1) フレーベルとシュタイナーの社会変革思想には、確かにその時代的間隔にもかかわらず、類似性や親近性がある。

それは、人間と自然、人間と人間に内在する神性であり、精神の働きの重視であり、それを自己の思考や活動によって自覚することを人間教育の要に置いている。

フレーベルは逼塞化する絶対主義体制の下に個々人の神性の自覚を核に、分裂された社会、国家、人類世界に向かって生命革新の訴えを発信した。その際、家庭や地域の自然や社会環境での共同の遊びや作業において、「和合」や「統一」というキーワードが教育目標にされたのである。

また、シュタイナーが『自由の哲学』でいう理想の人間とは、「自分の行為の最終的な決定者」⁽³⁹⁾ ("das letzte Bestimmte") であり、思考する個人、自由人なのである。彼がこの書を著した時はドイツ帝国の成立から世紀末にまたがった労働者運動・社会変革運動理論の形成期であり、また、実践の高揚期でもあった。

そこで彼には、形式的に組織された政治や経済の機構が個人を圧殺し、精神活動抜きで形骸化された運動が跋扈しているように見えたのである。

以上にみてきたシュタイナーの人智学や共同の利益に対するその理想は、今日のロールズの「正義論」⁽⁴⁰⁾ にも似た相互扶助の理論に通じる。また、「オカルティズム」を基に、精神界を歩む「真の実践者」、「真の自由人」、「真の認識者」という人間性のカテゴリーこそが社会変革者となり、変革された社会共同体の形成者となりうるとされている。

さて、シュタイナー教育のドイツにおける今日的な評価は次のように考えられる。

受験のための知識詰め込み教育の排除、バックボーンとしての自由宗教、さまざまな教育

芸術の実践、大学資格試験の高い合格率などへの評価とともに、この学校がのあの戦時下閉鎖を余儀なくされたという、その処遇と関わっているように感じられる。

戦後のこの学校の広がり、人智学とはかくとして、そのことへの評価とは無関係ではない。ナチスに対する戦後処理にかかわるドイツ的精神風土と政策の徹底である。そこには、平和教育や歴史教育を偏向と見られがちであった日本の風土との相違を感じさせられないではいられない。

(2) 最後に今日、国内外を見渡せば、限定された地域のみならず、広範な規模と国際的な関係を含んだ紛争や戦争が頻発している。

一触即発の不穏な状況が醸成されつつある現下にあつては、戦争や社会問題の解決と平和への努力が焦眉の課題となっている。

こうした時に、人間の内面に深く分け入って問題の解決策を唱え、実践した二人の古典的な教育家の足跡は、今日でも傾聴に値する内容が含まれているように思われる。

(この論説は2002年度特別研究費による研究である)

【注】

第1章

- (1) Friedrich Fröbel, "Aus einem Brief an den Herzog von Miningen" (1827) Heg. Wichard Lange, "Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften" (1966) には、マイニンゲン侯へフレーベルの手紙が含まれている。長田新訳『フレーベル自伝』 P.126
- (2) フィヒテ『ドイツ国民に告ぐ』(1807) 同上の『フレーベル自伝』 P.126
- (3) 同上『フレーベル自伝』 P.126-127
- (4) パーロップの声の原文は前掲の W. Lange 編のフレーベル選集に所収 邦訳小原邦芳・荘司雅子監修『フレーベル全集』第一巻 P.21
- (5) J. Fröbel, "Ein Lebenslauf" S.23-39

この学園の様子が詳細に記されている。

- (6) C. Zeh 小原邦芳・荘司雅子監修 『フレーベル全集』 前掲書 P.57
- (7) バーロップ 同上 P.47
- (8) 『フレーベル自伝』 前掲書 P.178
- (9) Friedrich Fröbel, "Menschen Erziehung" Heg W. Flitner, "Die Pädagogische Texte"
- (10) 岩崎次男訳 『人間の教育』 前掲書 P.15
- (11) フレーベル 『人間教育の概要』 小原邦芳・荘司雅子監修 『フレーベル全集』 前掲書
また、「愛、依存、誠実、平和、喜び、また生命の法則と調和して生きる使命の予感」こそが子どもの生活の基本であるという。
(『小学校の教育計画とブルグドルフのヴァイゼンハウゼン学園の公示』
(12) シェリング 『ブルーノ・或いは世界精神について』を読み強く影響を与えられたこと、ブルーノ学徒と長く親交があった事が『自伝』に記されている。 P.57-58
また、同一哲学に通じる『球体法則』については『フレーベル自伝』 P.176
- (13) 岩崎次男訳 『人間の教育』 前掲書 P.19
- (14) フレーベル 『1836年は生命の革新を要求する』 小原邦芳・荘司雅子監修 『フレーベル全集』 第三巻に所収 P.577
- (15) 同上 P.577-578
- (16) 同上 P.602
- (17) 同上 P.522
- (18) "Mutter und Koselieder" 1844
- (19) 『地理学の教授』 (Der erste Unterricht in der Erdkunde) 『フレーベル全集』 前掲書第三巻 P.462
- (20) 『人間の教育』では「子どもに生きよう」は、"Laptuns unsern Kindern leben" である。
- (21) ハーゲンあての書簡は1848年7月17日付になっている。フレーベル、岩崎次男訳 『幼児教育論』 P.164
- (22) 同上 P.160

第2章

- (23) 労働者教養学校 (Arbeiter Bildungsschule) は、カール・リープクネヒトの父であるヴィルヘルム・リープクネヒトによってベルリンに設立された。シュタイナーはこの学校で約6年間勤務。人智学 (Antroposophie) 運動の開始とともに辞職する。彼はここで「唯物論の中から観念論を蘇生させなければならない」と考えていた。
- (24) 『ルドルフ・シュタイナーの社会変革構想』 P.13
- (25) 「マルクス主義と人智学」『第三の道』 所収 P.65
- (26) 唯物論と唯心論を合わせたものを考えたいたようである。
- (27) ルドルフ・シュタイナー、『マルキシズムと三層構造』 "Marxismus und Dreigliederung" ここで、この言葉はゲーテのものであるとシュタイナーは述べている。1919 河西善治編 『精神科学と社会問題』 (1986) に所収 P.90-91
- (28) 同上 P.88-89
- (29) "An das deutsche Volk und an die Kulturrewelt" は起草者がシュタイナーで、委員会として W. v ブルーメ博士、E. モルト商業顧問官、C. ウンガー博士が記載され、250名の署名とともに公表されたという。前掲書 『精神科学と社会問題』 P.67
- (30) シュタイナーは精神活動と社会環境の問題に関する一連の見解を鮮明にしている。1905年から6年にかけて 『ルチファー・グノーシス』誌、後に 『精神科学と社会問題』 (Geisteswissenschaft und soziale Frage) に掲載された。
- (31) 彼はこれをオカルティズムの社会の主法則としている。前掲書 『精神科学と社会問題』 P.37
- (32) 同上 P.47
- (33) R. Steiner "Theosophie" S.50
- (34) E. M. グルネリウス 高橋巖・高橋弘子訳

『七歳までの人間教育』 P.32-33

- (35) これは『七歳までの人間教育』の中の「人間の学校」にある。P.99
- (36) これは1919年8月、シュタイナーのヴァルドルフ学校開設直前の第1回目の講演にある。
新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』
(1980) 所収
- (37) グルネリウス, 前掲書 P.89
- (38) シュタイナーの講演 前掲書
- (39) "Pilosophie der Freiheit" S.253

おわりに

- (40) ロールズ, 矢島欽次訳『正義論』 1979

[Abstract]

Innovation Regarding Social Problems and Thought Surrounding Human Education:
Educational Theory of F. Fröbel and R. Steiner

Reiko SAKAI

It cannot be said that educational thought and current social phenomena are unrelated. F. Fröbel and R. Steiner, discussed in this thesis, lived during the upheavals of the nineteenth and twentieth centuries respectively. They were educational philosophers who also were active in challenging social problems of the day. They held a common stance that the solutions to war or social problems could be found at the heart of human education, that is, through a spiritual revolution. This thesis discusses Fröbel's participation in the Napoleonic Wars, his publication of *Die Menschen Erziehung*, and furthermore, his pioneering of Kindergarten and its *Verbot*. This is followed by an examination of the common feelings and spiritual innovation prevalent in such a social context. The discussion about Steiner is based on the analysis of *Die Dreigliederung des Sozialen Organismus*, which was advocated after World War I, and also through an examination of social revolution theory, and how spirit, culture, and educational action contributed to this revolution.